



La communication non-verbale : un outil pour gérer les perturbations dans la classe ?

Peggy Cadere

► To cite this version:

Peggy Cadere. La communication non-verbale : un outil pour gérer les perturbations dans la classe ?
. violences à l'école, 2012. hal-01325497

HAL Id: hal-01325497

<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01325497>

Submitted on 2 Jun 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives| 4.0
International License

La communication non-verbale : un outil pour gérer les perturbations dans la classe ?

Peggy Cadière, «La communication non verbale : un outil pour gérer les perturbations ? », in Cécile Carra et Béatrice Mabilon-Bonfils, *Violences à l'école. Normes et professionnalités à l'école*, Artois Presses Université, 2013.

Version preprint de la communication lors du colloque « violence à l'école » décembre 2011, Arras

CADIÈRE Peggy

La communication non-verbale : un outil pour gérer les perturbations dans la classe ?

L'objet de cette communication est d'amener une réflexion sur les aspects non-verbaux des pratiques visant à assurer la conduite de la classe, notamment lors de la gestion des perturbations. La recherche support à cette communication est née de la problématique suivante : la difficulté de former des enseignants sur les aspects non-verbaux de leur pratique professionnelle quotidienne quand celle-ci semble avoir une importance capitale dans une profession essentiellement basée sur la communication.

A partir d'une double approche théorique originale : le cadre du cours d'action (Theureau, 1992) et l'étude des communications non-verbales (Barrier, 1999 ; Descamps, 1989 ; Moulin, 2004), la recherche avait pour but d'analyser les articulations entre ce qui était vécu par l'enseignant et ce qu'il pouvait donner à voir. Les participants à l'étude ont été filmés pendant leur pratique puis interrogés sur leurs ressentis à l'issue des séquences filmées. Deux outils ont permis d'analyser ces données : un découpage des actions visibles dans la vidéo (postures, positions dans l'espace classe, gestuelle, regards, orientations), une analyse des cours d'action relevés. L'articulation de ces deux recueils de données montre une correspondance entre les sentiments exprimés et la communication non-verbale observable. Les résultats attestent de ressentis assez similaires chez les enseignants novices comme experts mais des phases d'action organisées différemment selon l'expérience.

Ces éléments permettent de s'interroger sur la formation aux bonnes pratiques non-verbales, non pas comme une somme d'éléments, de conseils mais bien comme un système de relations entre les sentiments et l'action en cours. Dès lors, il ne s'agit plus de conseiller ou de former *ex-situ* mais bien d'accompagner une évolution professionnelle basée sur une réelle réflexion entre le ressenti en classe et les pratiques corporelles mises en œuvre face aux élèves.

Mots clés : communication non-verbale, perturbations, gestion de classe, activité de l'enseignant.

Colloque « Violences à l'école », Décembre 2011, Arras

1. Introduction

Les perturbations scolaires (Blin, 2001) sont les « *formes de violence* » qui apparaissent les plus problématiques pour les personnels (Martin, Morcillo & Blin, 2004). Elles relèvent plus souvent d'infractions à l'ordre habituel des choses. La diminution de ces perturbations et la capacité des enseignants à les gérer sont des facteurs indispensables pour favoriser la conduite de classe et maintenir un climat propice aux apprentissages (Archambault & Chouinard, 1996 ; Fotinos, 1996 ; Blin, 2001 ; Casanova, 2004 ; Beaumont & Sanfaçon, 2005 ; Lessard, Schmidt & Lessard, 2009). Plusieurs facteurs sont avancés pour expliquer les situations de perturbation vécues par les enseignants : la place et l'organisation des institutions, la massification de l'enseignement, les techniques d'enseignement, la formation des enseignants, les contenus proposés, les politiques éducatives, etc. (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008). Mais si tous les auteurs qui travaillent sur le sujet s'accordent à penser que les réponses doivent être plurielles et coordonnées, peu s'intéressent directement à l'outil principal de l'enseignant : son corps. Il est pourtant le premier outil de communication pour être, s'exprimer, décrire, expliquer et échanger.

L'usage du corps en situation d'interaction (comme celle de l'enseignement) a été étudié par divers courants de recherche qui ont trouvé leur essor dans la dernière partie du vingtième siècle. L'objet de ces recherches était nommé communication non-verbale (CNV) (Ruesch & Kees, 1956). La CNV n'intéressait les recherches que dans des perspectives anthropologiques au départ (Barrier, 1999). Par non-verbal, on entendait tous les éléments de l'interaction qui ne composaient pas le discours et son contenu : l'apparence physique, le rythme d'élocution, la posture, la proxémie, la gestuelle, les mimiques. Mais ces éléments, étudiés dans divers contextes (Barrier, 1999), l'ont été plus tardivement dans l'éducation (Badad, 2005 ; Robbes, 2007) et dans des situations bien différentes de ce que peuvent vivre les enseignants novices en difficulté (Bogdanka, 1994 ; Fenwick, 1998 ; Moulin, 2004 ; Forest, 2006 ; Verdier-gioanni 2009). L'étude de la CNV, issue de l'observation de sujets dans un contexte d'interaction, donne le primat à une analyse extrinsèque. Afin de mieux comprendre ce qui fait agir les enseignants qui font face à des perturbations, nous avons entrepris de mener notre travail dans une perspective d'anthropologie cognitive située. Il s'agit d'enrichir le point de vue extrinsèque d'une perception intrinsèque, celle de l'acteur en activité.

2. Cadre théorique

A partir d'une double approche théorique originale : le cadre du cours d'action (Theureau, 1992) et l'étude des communications non-verbales (Descamps, 1989 ; Barrier, 1999 ; Moulin, 2004), nous avons tenté de comprendre l'organisation de la CNV des enseignants lors d'épisodes de perturbations dans leur classe. Il s'agissait d'analyser les articulations entre ce qui était vécu par l'enseignant et dicible par lui et ce qu'il pouvait donner à voir de non dicible.

2.1. *La communication non-verbale de l'enseignant*

L'étude de la CNV ne considère plus la communication comme un acte uniquement verbal et conscient mais comme un procédé « multimodal » ou « multicanal » où l'apparence et les mouvements du corps énonçant deviennent aussi signifiants que le message verbal (Cosnier & Brossard, 1984). Les recherches menées depuis plus d'un demi-siècle concernant la CNV permettent de dégager plusieurs éléments utilisables, perçus et étudiés séparément dans la littérature : l'apparence (morphotype, vêtements, posture globale) (Cosnier & Brossard, 1984 ; Barrier, 1999), les mimiques ou expressions faciales (Ekman,

1972), la gestuelle (Morris, 1979 ; Descamps, 1989) autrement dit la posturomimogestualité (Bogdanka, 1994), la proxémie (Hall, 1971) mais aussi les intonations, le rythme d'élocution (Cosnier & Brossard, 1984). Elle a été importée en éducation et est devenue un sujet de recherche particulier seulement en se développant (Badad, 2005).

Nous avons utilisé la classification de Moulin (2004) pour définir les catégories de gestes qui relèvent des diverses fonctionnalités de la CNV.

- Les « indicateurs ou déictiques » renforcent ou remplacent les indications verbales du type « regardez-là », « voyez ceci ».
- Les « illustateurs » sont les gestes qui accompagnent le langage en le mimant.
- Les « régulateurs » sont des gestes pour interroger ou valoriser un élève, pour donner la parole ou stopper les discussions. Ils sont aussi utilisés pour maintenir la discipline dans la classe : gestes de menace, de retour au calme.
- Enfin, les « adaptateurs » sont des gestes personnels qui servent à garder une contenance devant autrui : ils sont tournés vers soi-même (passer la main dans les cheveux, se gratter le menton) ou vers un objet (manipuler ses lunettes, un stylo, une règle). Ces gestes sont souvent les manifestations d'une anxiété, d'un manque d'assurance. Trop fréquents ou manifestes, ils peuvent être perçus par les élèves et causer une dégradation de la situation de communication.

La proxémie et le regard sont aussi des éléments observables du comportement de l'enseignant. Le travail de Forest (2006) concernant les interactions didactiques et la proxémie (Hall, 1971) a d'ailleurs permis de réutiliser des éléments des théories de la nouvelle communication pour tenter de comprendre le comportement des enseignants. Par exemple, le refus de communiquer peut se traduire par un détournement du corps ou un regard fuyant. Le déplacement dans la classe peut être un indicateur d'une intention de communication ou non (Descamps, 1989).

Les gestes, la proxémie, les regards, sont des éléments qui composent la CNV de l'enseignant lors d'épisodes de perturbations (Barrier, 1999). Ils traduisent ou manifestent des intentions, des préoccupations, des émotions, des sentiments qui peuvent être réels, simulés par les « émetteurs » ou simplement perçus par les « récepteurs » comme tels. Ce point de vue extrinsèque ne nous permet que d'élaborer des hypothèses sur le vécu de l'acteur. Le point de vue intrinsèque de l'enseignant est donc indispensable pour mieux comprendre son activité réelle.

2.2. Le cours d'action

2.2.1. Activité de l'enseignant

La théorie sémiologique du cours d'action, issue du courant de l'anthropologie cognitive située, (Theureau, 1992 ; Theureau & Jeoffroy, 1994) nous a permis de décrire d'un point de vue intrinsèque le cours d'expérience de l'enseignant lors de la gestion des perturbations en classe. Le cours d'action est défini comme : « *l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur.* » (Theureau & Jeoffroy, 1994, p. 19). Etudier le cours d'action d'un acteur en situation permet de décrire son activité à partir de son propre point de vue. Le « *montrable, racontable, commentable* » est un niveau d'organisation qui peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valables même s'il ne constitue qu'une partie de l'activité (Theureau, 1992). Les entretiens d'autoconfrontation sont alors un moyen privilégié pour

accéder à ce niveau de conscience de l'acteur pour peu qu'ils soient menés dans des conditions favorables d'observation et d'interlocution. Ce que l'on appelle conscience pré-réflexive qualifie une forme de « *compréhension du vécu* ». Il s'agit de la compréhension spontanée de la situation en cours, même si elle est décrite *a posteriori*. Celle-ci s'oppose à « conscience réflexive » : l'acteur commente alors avec une réflexion sur son action. Il ne s'agit pas de nier l'existence d'autres niveaux d'organisation de l'activité, ceux qui ne sont pas conscientisés ou en tout cas pas racontables par l'acteur lui-même, mais seulement de constater que l'analyse des cours d'action permet de comprendre une partie non-négligeable de l'activité de l'acteur de façon globale. C'est donc grâce aux entretiens d'autoconfrontation menés de manière à laisser les acteurs signifier par eux-mêmes le couplage action-situation que nous entendons mieux comprendre ce qui les fait agir lors d'épisodes de perturbation. La documentation des signes est un élément indispensable qui va nous permettre de faire le lien entre la CNV et l'interprétation de la situation par l'acteur lui-même.

2.2.2. *La conscience pré-réflexive et la documentation des signes*

L'accès à la conscience pré-réflexive permet de reconstituer le cours d'expérience de l'enseignant. Il s'agit d'un enchaînement de signes tétradiques. Le signe tétradique est une notion conçue pour analyser les données de l'activité de l'acteur dans leur dimension sémiologique. Il se compose de trois éléments qui fonctionnent en adéquation : un représentamen (R), un objet (O), et enfin un interprétant (I) qui permet la médiation entre le représentamen et l'objet. Cette triade est sous-jacente à toute unité de cours d'action (U) et aboutit à la transformation de l'objet. Dans la théorie du cours d'action, l'objet (O) est une totalité de possibles ouverte pour l'acteur du fait de son engagement dans la situation et qui est transformée à l'occasion de chaque signe. Dans le signe tétradique, l'objet représente le caractère situé, engagé de la cognition : de cet objet découle des préoccupations et des émotions qui peuvent être décrites, racontées et commentées (Theureau, 1992). Le représentamen (R) est un « signal » que l'enseignant va pouvoir identifier et qui déclenche chez lui ces préoccupations, ces sentiments constitutifs de l'objet (O). L'unité élémentaire (U) est en définitive l'action qui se produit en rapport avec le représentamen et l'objet. L'interprétant (I) correspond à une forme de conclusion sur la situation qui compose l'expérience du sujet et qui va renforcer, valider ou invalider un « type » c'est-à-dire une expérience déjà vécue ou observée comme caractéristique de situations similaires. L'analyse des signes durant l'activité de gestion des perturbations permet de mieux comprendre la perception du praticien et les décisions ou constructions d'expériences qui découlent de ses perceptions.

3. Méthode

3.1. *Participants*

Trois enseignants étaient volontaires : deux étaient expérimentés et une novice. Ils faisaient tous régulièrement face à des épisodes de perturbations dans leurs classes. S'ils n'étaient pas en souffrance par rapport à leur vécu au quotidien, ils étaient, par contre, en questionnement par rapport à leurs méthodes de gestion de ces épisodes de perturbations dans la classe.

3.2. *Observation et recueil*

Nous avons observé ces enseignants sur deux ou trois leçons avec une seule classe mais à différents moments de la semaine et de la journée. Le recueil a été effectué en deux

temps. Dans un premier temps, ils étaient filmés dans leur classe à l'aide d'une seule caméra sur pied placée au fond de la salle. Dans un second temps, les acteurs étaient confrontés aux données audio-vidéos lors d'un entretien qui visait à documenter les signes tétradiques. Le chercheur observateur avait pour rôle, à cette étape, d'aider l'enseignant à rester dans une description de son activité, c'est-à-dire dans la pré-réflexion.

Toutes les données recueillies ont été retranscrites dans deux types de tableau pour en faciliter l'analyse. Le premier était utilisé pour rendre compte de l'extrinsèque. Il comportait les colonnes suivantes : le déroulement du temps, un croquis représentant les postures et gestes de l'acteur accompagné d'un descriptif succinct, une vue de la classe de haut ainsi qu'un descriptif succinct de la position de l'enseignant et de ses déplacements dans l'espace. Le second tableau était réalisé pour rendre compte de la description intrinsèque. Il était composé de deux volets. Le premier volet présentait chronologiquement la retranscription *verbatim* des communications professeur-élèves ainsi que les descriptions des éléments du contexte. Le second volet présentait la retranscription *verbatim* de l'entretien d'autoconfrontation correspondant à l'action décrite dans le volet 1.

3.3. *Traitement des données*

Ce sont les données du second tableau qui ont été traitées dans un premier temps. Il s'agissait de documenter les signes tétradiques de chaque épisode. Le résultat de ces signes a ensuite été mis en parallèle avec les données observables recueillies dans le tableau 1. Seuls les épisodes identifiés par les enseignants eux-mêmes ont été pris en compte. Par exemple, Céline, enseignante expérimentée face à une classe de CE1/CE2 difficile, identifie une perturbation : un élève fait un bruit de pet alors qu'elle explique le cours. L'épisode de perturbation dure 17 secondes et on peut documenter trois signes tétradiques et neuf étapes de CNV.

Le représentamen R de l'épisode est « *Antoine fait un bruit de pet* ». Ce déclencheur provoque le détournement du regard de l'enseignante vers l'élève incriminé. Céline regarde le fond de la salle et intervient en s'approchant de l'élève. Elle le regarde fixement et effectue des gestes de menace. Elle se situe à égale distance entre sa position de départ et celle de l'élève en question.

Les intentions de Céline, constitutives de O, sont d'« *impressionner Antoine* », et de « *calmer son agitation* ». Elles donnent lieu à l'unité élémentaire « *Céline s'approche d'un air menaçant* ». Quand on compare sa CNV avec O, on constate que les sentiments « *d'agacement* », la « *crainte d'être débordée* » exprimés lors du travail de pré-réflexion, ne sont visibles du point de vue gestuel que grâce à l'utilisation par l'enseignante de gestes adaptateurs : buste tourné, posture fermée, éloignement. Ils sont observables avant et après l'intervention. Par contre, lors de l'intervention, c'est-à-dire quand Céline s'approche et parle à Antoine, sa CNV n'est constituée que de gestes régulateurs qui visent à « *faire peur* ». Sa position dans l'espace classe traduit sa préoccupation explicite de gérer la perturbation sans « *lâcher le reste de la classe* ».

L'évolution des objets (O) au cours de l'extrait est la suivante : a) impressionner Antoine ; calmer l'agitation de Antoine ; b) neutraliser Antoine en le menaçant ; c) continuer le cours et ne pas perdre la classe. L'interprétant (I) issu du dernier signe et qui fait dire à l'enseignante « *ça marche* », nous permet d'assister à la construction de son expérience. Ici, Céline valide le fait qu'impressionner Antoine est la seule chose qui fonctionne, contrairement aux autres solutions déjà éprouvées.

La documentation des signes et de la CNV permet de dire que les préoccupations et les cours d'action de l'enseignante se déploient pour partie dans sa gestuelle et sa proxémie. L'expertise face à la perturbation et la réussite de l'intervention semblent liées à la capacité de l'enseignant à organiser son intervention pour évacuer les signes de l'anxiété.

4. Résultats

Nous avons choisi de qualifier de « pratiques corporelles » les éléments non-verbaux de la communication dans la mesure où leur étude était appréhendée ici au carrefour de deux points de vue complémentaires : intrinsèque et extrinsèque ; alors que la CNV n'aborde qu'un point de vue externe. Les éléments observables de l'action enseignante naissent et vivent en tant que pratiques dans la mesure où elles sont déployées par le praticien dans et par rapport à son vécu et sa situation de travail quotidienne.

4.1. *Des pratiques corporelles non signifiées*

L'étude des cours d'action des enseignants a révélé des pratiques corporelles non signifiées la plupart du temps. En effet, dans le travail de pré-réflexion, rares étaient les références à l'action du corps lors des épisodes identifiés comme des perturbations. Toutefois, les éléments relevés hors de ces épisodes montrent la mise en place de pratiques corporelles de prévention. Les « *regards méchants* » et « *déplacements vers les points sensibles* » (proxémie) étaient décrits par les participants dans des situations où les perturbations étaient craintes mais pas encore effectives. Nous pourrions dire que cet aspect de l'action enseignante est donc consciemment utilisé dans des moments où l'implication affective est moins importante. Quoi qu'il en soit, on constate que l'explicitation des aspects non-verbaux de l'activité ne concerne que la proxémie et le regard mais à aucun moment la gestuelle.

4.2. *Des pratiques corporelles ordonnées par des préoccupations partagées*

Nous avons constaté la présence d'objets (O) identiques dans chacun des épisodes analysés. On peut en identifier deux grandes familles. La première est directement liée à la situation de perturbation elle-même : « *sentiment de perte de contrôle* », « *sentiment de peur de perdre la face* ». Ils sont communs à tous les épisodes quels que soient les acteurs. L'autre famille que l'on peut identifier est liée au relationnel de l'acteur avec l'élève incriminé dans l'épisode de perturbation : « *sentiment d'impuissance* », « *sentiment de culpabilité* ». Ces derniers sont donc différents en fonction des enseignants et des épisodes analysés.

Par ailleurs, les manifestations d'anxiété sont perçues grâce au nombre important de gestes adaptateurs mais semblent contenues quelle que soit l'expertise. En effet, les sentiments exprimés qui nous permettent de déterminer l'objet (O) dans la composition des signes sont intenses dans la plupart des cas. Les enseignants parlent de « *peur* », de « *colère* » de « *culpabilité* ». Pourtant, la gestuelle, si elle permet de percevoir l'anxiété, n'est pas si flagrante. Nous ne sommes pas loin de l'hypothèse de Goffman (1974) selon laquelle les interactions seraient organisées par des « *rites* » et notamment des rites visant à « *préserver la face* ». Il existerait une tentative de masquage partiel des émotions et sentiments quand ils sont de l'ordre de la peur ou de l'impuissance (la colère étant exprimée clairement à l'élève). Ce masquage n'étant pas signifié dans la plupart des cas, cela reste une hypothèse.

Les pratiques corporelles observées sont les mêmes chez la novice et les expérimentés mais elles ne sont pas ordonnées de la même manière (notamment concernant la gestuelle adaptative). Ainsi, nous avons constaté que si l'intensité des émotions ne semblait pas manifeste dans les pratiques corporelles, l'expérience permettait d'organiser sa CNV de manière à ne pas laisser voir son anxiété. Si nous ne pouvons pas affirmer que cela est conscient, car ce n'est pas signifié par les acteurs, nous pouvons dire que ces pratiques de masquage existent avec l'expérience de situations similaires.

4.3. *Des pratiques corporelles menées différemment selon l'expertise*

Chez les enseignants expérimentés, on observe que, suite à leurs interventions, les perturbations cessent et la leçon reprend dans plus de calme alors que ce n'est pas le cas pour l'enseignante novice. La mise en relation des cours d'action relevés et de la CNV permet de distinguer trois étapes dans leur gestion des épisodes de perturbations. Celles-ci ne sont pas identifiables chez l'enseignante novice.

Dans un premier temps, apparaît ce que nous avons qualifié de « phase d'observation » : évaluation de la situation et réflexion sur les stratégies envisagées pour « *faire cesser* ». A ce moment, les expériences passées avec l'élève ou les solutions éprouvées en classe sont évoquées. Les postures adoptées à ces occasions sont fixes, loin des élèves (contre le tableau par exemple). Les gestes adaptateurs sont très présents (manipulation de stylo par exemple) sans qu'aucun de ces éléments ne soit signifié lors des entretiens d'autoconfrontation. Les objets (O) sont souvent liés à la nécessité d'intervenir et la peur de perdre le contrôle et de laisser se propager la perturbation.

On peut ensuite identifier une seconde phase qui est celle de « l'intervention », pendant laquelle les enseignants montrent des préoccupations (constitutives de O) du type « *faire cesser* » et lors de laquelle on observe un corps et une gestuelle orientés vers l'élève réprimandé. La phase est constituée de gestes régulateurs uniquement, avec un regard fixe et déterminé.

Une phase de « retour au calme » clôt l'épisode. Durant cette dernière, les préoccupations (O) des enseignants sont liées à la nécessité de « *continuer le cours* » ou de « *ne pas laisser le reste de la classe* ». Elles se caractérisent par un retour à la position de départ (celle du début de la « phase d'observation ») et à une gestuelle de type déictique orientée vers tout document pédagogique en cours de travail. Le tout est accompagné de gestes de type adaptateurs, comme dans la première phase.

Parce que cette gestuelle n'est quasiment jamais signifiée, on peut seulement supposer que cette organisation en phases relève de la capacité des acteurs expérimentés à voiler leur malaise et à montrer de la détermination dans la phase 2 où le « *faire cesser* » devient une préoccupation dominante.

L'enseignante novice n'organise pas ses pratiques de cette manière. L'intervention arrive très vite avec une gestuelle envahie d'adaptateurs qui, par leur nombre, traduisent un niveau d'anxiété élevé. Une perte de tonicité musculaire est perceptible notamment aux extrémités (doigts). L'évaluation de la situation se fait simultanément et fait intervenir une expérience limitée et des solutions potentielles stéréotypées (prendre le carnet, menacer d'un rapport d'incident) qui sont d'ailleurs perçues sur le moment comme des solutions vouées à l'échec.

Les positions dans l'espace classe varient rapidement. On observe des allers-retours vers différents points de la salle. De la même manière, la gestuelle et le regard sont très instables et on différencie difficilement, en coupant le son de la vidéo, les moments d'interactions pédagogiques et la gestion des épisodes de perturbations. Tous les types de gestes sont présents à tous les moments de la leçon comme dans les épisodes difficiles ; ce qui n'est pas le cas chez les expérimentés.

L'ensemble des éléments observés et recueillis nous amène à dire que, tout comme il semble exister des savoir-faire non verbaux en didactique (Forest, 2006), il semble en exister pour gérer des perturbations.

5. Discussion : Quelle efficacité dans les pratiques et quelle formation aux « bonnes pratiques » ?

Le double point de vue utilisé nous a permis de comprendre que, si les pratiques corporelles des enseignants s'inscrivaient dans un système d'intentions, d'émotions et d'actions, elles n'étaient pas toujours signifiées par les acteurs eux-mêmes. Malgré cela, elles sont un facteur d'explication d'un arrêt des épisodes de perturbation dans la classe. On peut supposer que ces pratiques ont été utilisées consciemment à un moment pour devenir une expérience et enfin « *un rite* ». Ces éléments permettent de s'interroger sur la formation aux bonnes pratiques non-verbales, non pas comme une somme d'éléments, de conseils mais bien comme un système de relations entre les préoccupations et l'action en cours. Intégrer les pratiques corporelles à la réflexion sur son activité, c'est se donner la chance de comprendre ce qui est perçu par les élèves et qui peut donner lieu à des épisodes difficiles mais aussi d'accéder à un outil de plus en matière de gestion des perturbations.

Les situations d'enseignement vécues comme difficiles actuellement par les enseignants novices notamment, poussent les institutions à s'interroger sur les formations à la gestion du groupe classe ; en témoignent les initiatives de la DEGSCO et l'organisation de formations nationales « tenue de classe », la création d'une plateforme de formation en ligne (« néopassaction ») ainsi que l'inventivité développée par les universités pour intégrer aux masters « enseignements » des Unités qui permettent de préparer les futurs praticiens à cet aspect de leurs fonctions à venir. Ainsi, non seulement on tente de préparer les étudiants en master à tous les aspects pédagogiques et didactiques, mais aussi à la gestion de groupe, nécessaire à la mise en place d'une ambiance de classe favorable au travail. Nommées « *conduite de classe* », « *gestion des perturbations* », « *autorité de l'enseignant* », ces UE concourent toutes à la même préoccupation : former les enseignants novices à garantir le bon fonctionnement de la classe dans le respect des finalités éducatives et des institutions. Plusieurs questions se posent alors : serait-il nécessaire de former les enseignants à l'usage de leur corps pour rendre les pratiques corporelles conscientes et fonctionnelles dans le système de ressources pour l'action de l'enseignant ? Par ailleurs, si l'expérience des pratiques corporelles est indissociable des préoccupations liées à la situation, comment le formé peut-il la construire dans un cadre de formation *ex-situ* ? Quels dispositifs de formation créer pour améliorer la formation aux « bonnes pratiques » de gestion d'épisodes de perturbations ? Enfin de quelle manière combiner éthique et méthodologie pour mettre en place une recherche-action sur ce thème ainsi que des formations efficaces ? En bref, comment former pour que les aspects non-verbaux de l'action deviennent des outils au service de l'enseignant lui-même et de son enseignement ? Selon nous, il ne s'agit plus de conseiller ou de former *ex-situ* mais bien d'accompagner une évolution professionnelle basée sur une réelle réflexion entre le ressenti en classe et les pratiques corporelles mises en œuvre face aux élèves. Si cette perception de la formation est difficile à concevoir compte tenu des moyens actuels et du cadre imposé, notamment au niveau universitaire, ne serait-il pas souhaitable de coupler des apports théoriques avec la création de nouveaux supports spécifiques à la conduite de classe ?

Nous pensons qu'il est indispensable de créer et de mettre en place des modules de formation qui intègrent le vécu des perturbations les plus courantes tout en garantissant une sécurité affective permettant la construction d'une expérience minimale de la gestion de perturbations. L'enjeu est de faire vivre au formé des préoccupations proches de la réalité tout en lui garantissant un contexte favorable à la mise en œuvre de solutions concrètes.

BIBLIOGRAPHIE

Archambault, J., Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Badad, E. (2005). Non-verbal behavior in education. In *The new handbook of methods in non-verbal behavior research*. Oxford University Press.

Barrier, G. (1999). *La communication non verbale : aspects pragmatiques et gestuels des interactions*. Paris : ESF.

Beaumont, C. & Sanfaçon, C. (2005). Intervention en situation de crise dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Eds), *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaetan Morin.

Blais, M.C. gauchet, M. & ottavi, D. (2008). *Les conditions de l'éducation*. Paris : Stock.

Blin, J.F. (2001). *Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave éditions.

Bogdanka, P. (1994). *La posturomimogestuelle dans l'échange langagier en face-à-face en français langue étrangère*. Thèse de doctorat non publiée. Toulouse : Université Toulouse Le Mirail.

Casanova, R. (2004). *Ces enseignants qui réussissent. Face à la violence dans la classe*. Vigneux : Matrice-IRRAV.

Cosnier, J. & Brossard, A. (1984). *La communication non verbale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire, 2 : le désordre des choses*. Paris : ESF.

Descamps, M-A. (1989). *Le langage du corps et la communication corporelle*. Paris : PUF.

Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1971*. 19, 207-283. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Flavier, E., Bertone, S., Méard, J. & Durand, M. (2002). Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 107-119.

Forest, D. (2006). Analyse proxémique des interactions didactiques. *Revue carrefour de l'éducation*, 21 (janvier-juin), p. 73-94.

Fenwick, T. (1998). Managing space, energy, and self : junior high teachers' experiences of classroom management. In *Teaching and Teacher Education*, 14, 619-31.

Fotinos, G. (1996). *La violence à l'école : état de la situation en 1994, analyse et recommandations*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée* (A. Petita Trad.). (Édition originale, 1966). Paris : Point seuil.

Lessard, A., Schmidt, S. & Lessard, C. (2009). Classroom management : Reflecting on best practices for children with learning disabilities. *Proceedings of the 11th Biennial Conference of the International Association for Special Education*. Alicante, Spain. 81-83.

Martin, F., Morcillo, A. & Blin, J. F. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue sciences de l'éducation*, 30 (3), 579-604.

Morris, D. (1979). *La clé des gestes*. Paris : Grasset.

Moulin, J.F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. In *Carrefours de l'éducation*, 17 (Janvier-Juin), 142-159.

Ria, L. & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité. Le cas des enseignants débutants. In revue *Recherche et Formation*, 42, 7-19.

Robbes, B. (2007). *Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentation et action*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation non-publiée, Université Paris X, Nanterre.

Ruesch, J. & Kees, W. (1956). *Nonverbal communication*. Berkeley: University of California Press.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique*. Berne : Peter Lang.

Theureau, J., Jeffroy, F. & al. (1994). *Ergonomie des situations informatisées : la conception centrée sur le cours d'action*. Toulouse : Octares.

Verdier-Gioanni, C. (2009). Et si la voix et le geste comptaient. In *Processus inconscients et pratiques enseignants*. 91-102. Paris : L'Harmattan.

11 La communication non-verbale : un outil pour gérer les perturbations en classe ?